

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: narrativas de (sobre)vivências na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

DISABILITY, RACE AND ACCESS TO HIGHER EDUCATION: narratives of survival/live experiences at the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

João AVELINO¹
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Gisele O'DWYER²
Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)

Rose Cler Estivaleta BECHE³
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O presente trabalho explora as (sobre)vivências (Luiz, 2013) e as políticas públicas de acesso ao ensino superior, com atenção especial nas experiências de estudantes cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina. Apesar das legislações brasileiras avançadas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei de Cotas e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, além de políticas de permanência

¹ Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador no campo dos Estudos da Deficiência e das diversidades, é membro do Núcleo de Estudos da Deficiência (NED-UFSC) e do Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI-UDESC). É homem surdo que ouve e atua com consultoria em acessibilidade e inclusão, letramento anticapacitista, emancipatório e inclusivo – E-mail: joaoavelino.psi@gmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8501-7458>.

² Pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz) e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Integra o grupo de pesquisa Políticas Públicas e de Proteção Social – E-mail: gisele.odwyer@fiocruz.br – Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0222-1205>.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Educação pela UFSC e doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É professora efetiva da UDESC e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão (UDESC) e do Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN) – E-mail: rose.beche@udesc.br – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1306-6100>.

estudantil, o ambiente universitário é atravessado pela corponormatividade e pelo capacitismo. A pesquisa baseia-se em narrativas de estudantes e análise documental, utilizando perspectivas críticas como Estudos Feministas da Deficiência, Decoloniais e de Raça, para analisar as dinâmicas de “exclusão includente” e a intersecção entre racismo e capacitismo. As narrativas evidenciam a ineficácia das políticas de permanência, revelando a fadiga de acesso e a ausência de cuidado institucional. Propõe a ética relacional do cuidado e a Justiça Defiça como caminhos para a participação plena, buscando a acessibilidade libertadora. Dessa forma, conclui-se que a inclusão efetiva exige um compromisso ético-relacional que vá além da legislação, promovendo uma cultura que valorize a diversidade e as especificidades das experiências, visando a emancipação coletiva e uma educação superior inclusiva e antidiscriminatória.

Palavras-chave: Estudos da Deficiência na Educação. Estudos sobre Relações Raciais. Ética do Cuidado.

Abstract: This work explores the survival/live experiences of quota students at the Universidade Federal de Santa Catarina, examining public policies for higher education access. Despite Brazil's progressive legislation, including the National Policy on Special Education from an Inclusive Education Perspective, Quotas Act, and the Brazilian Law on Inclusion of Persons with Disabilities, along with student retention policies, the university environment remains permeated by body normativity and ableism. The research draws on student narratives and document analysis, utilizing critical perspectives from Feminist Disability Studies, Decolonial Studies, and Race Studies to analyze the dynamics of "inclusive exclusion" and the intersection between racism and ableism. The narratives demonstrate the ineffectiveness of student's retention policies, revealing access fatigue and a lack of institutional care. The study proposes a relational Ethics of Care and Disability Justice as pathways toward full participation, seeking liberating accessibility. Thus, it can be concluded that effective inclusion requires an ethical and relational commitment that goes beyond legislation, promoting a culture that values diversity and the unique nature of individual experiences, with the aim of achieving collective emancipation and an inclusive, non-discriminatory higher education system.

Keywords: Disability Studies in Education. Race Relations Studies. Ethics of Care.

Introdução

De acordo com Gentili (2009), o contexto educacional latino-americano é excessivamente permeado por práticas e dinâmicas nitidamente marcadas por aquilo que ele denominou como “exclusão includente”. Este conceito é utilizado para descrever os processos exclusivos e recursivos presentes nas instituições de ensino, mesmo quando há esforços simbólicos ou pontuais para promover a educação inclusiva. A exclusão includente afeta populações que são socialmente marginalizadas, como pessoas negras, com deficiência, empobrecidas, entre outras. Apesar de ter ocorrido um avanço significativo no reconhecimento

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

legal da obrigatoriedade escolar a partir da segunda metade do século XX, Gentili (2009) destaca que não é suficiente garantir apenas o acesso à escola. Para que esse acesso se transforme em educação de qualidade e em um direito real para todas⁴ (as pessoas), é fundamental que condições necessárias, adequadas e reais estejam presentes.

Dessa forma, a existência de documentos como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que versam sobre os direitos dos grupos socialmente marginalizados à oportunidades educacionais, como o acesso e a permanência desses grupos respeitando sua individualidade e identidade social (Costa *et al.*, 2016), foram necessários para que a inclusão educacional se tornasse uma pauta relevante para a sociedade e seus respectivos governos, gerando, assim, estudos como a “*Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales: sistematización de resultados*”, promovido pela Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2007), que consultou 19 países da região, dos quais apenas 13 responderam, dentre eles Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, República Dominicana e Uruguai.

De acordo com Barroco *et al.* (2023), esse diagnóstico contribuiu para evidenciar o compromisso latino-americano com a garantia do direito à educação inclusiva. Tal compromisso foi reafirmado na Declaração de Incheon (2015), que estabeleceu a meta de assegurar, até 2030, uma educação inclusiva e equitativa para todas as pessoas, e foi amplamente debatido na Reunião Regional de Ministros da Educação da América Latina e Caribe, intitulada “E2030: Educação e habilidades para o século XXI”.

Nesse sentido, em junho de 2023, as II Confabulações Escuírecidas me convidou a compor a Mesa Redonda “Estratégias e (sobre)vivências negras e dissidentes na UFSC”, juntamente com outras pesquisadoras negras, com deficiência e periféricas, dos cursos de graduação e pós-graduação de psicologia, história, jornalismo, antropologia, ciências sociais e cinema, para discutirmos sobre as narrativas de nossas experiências periféricas na/da vida acadêmica e debater a ineficácia das políticas públicas de acesso na garantia de participação e

⁴ Nesta pesquisa, proponho uma mudança na regra gramatical que desloca a hegemonia do gênero masculino, tensionando a obrigatoriedade de sua utilização e ampliando a discussão sobre relações de gênero mais inclusivas, de modo a incluir coletivamente todas as pessoas.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

permanência estudantil na UFSC. Este artigo explora as (sobre)vivências e as políticas públicas de acesso ao ensino superior, enfatizando as experiências de estudantes cotistas da referida instituição.

O evento ocorreu entre os dias 12 e 14 de junho de 2023, como parte do edital de ocupação do Espaço Cultural Gênero e Diversidade do Instituto de Estudos de Gênero da referida instituição de ensino. A programação contou com atividades formativas e reuniu dezenas de estudantes cotistas, além de pessoas refugiadas vinculadas à universidade. Ancorado na chave do pensamento radical negro, o mote do encontro foi retomar a crítica e a perspectiva queer⁵ a partir de autoras como Saidiya Hartman e Abigail Campos Leal, confabulando ideias e reativando passados, presentes e futuros esquecidos ou silenciados. Como afirmam as Confabulações Escúrecidas (2023, n.p): “Na História, confabular segue o pensamento radical negro e dissidente que busca romper com a violência para traçar alternativas de escape afetadas pelo encontro com as dores e as delícias de sermos quem somos, sem medo”.

Na ocasião, minha comunicação foi intitulada “Bicha, surda e periférica”, um tema que atravessa também esta escrita e se oferece às pessoas leitoras como provocação: quais são as estratégias e políticas de aliança possíveis dentro do espaço acadêmico, considerando os diferentes marcadores de discriminação que afetam pessoas com deficiência? E, além disso, como as políticas públicas de acesso, participação e permanência têm, de fato, se aplicado aos discentes da UFSC, especialmente no que se refere à efetivação das políticas anti-discriminação?

Dessa forma, enquanto estudante surda, propus uma discussão sobre as políticas de garantia de acesso à educação inclusiva que contemplam o ingresso e a participação das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Esta discussão teve como objeto as seguintes políticas: 1) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; a 2) a Lei de Cotas; e a 3) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Para as políticas de permanência estudantil: a 4) Política Nacional de Assistência Estudantil e à nível institucional-operacional, a Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE). Neste

⁵ Historicamente, o termo *queer* possui origem inglesa e pode significar algo “estranho”, “excêntrico” ou “peculiar”, sendo estas definições utilizadas pejorativamente na adjetivação daqueles pertencentes à comunidade LGBTQIA+ no final do século XIX (Whittington, 2012). A partir dos anos 1970, no entanto, o termo passou a ser reivindicado por ativistas LGBTQIA+ como uma autodescrição positiva e como forma de contestar as ideias normativas da sociedade sobre gênero e sexualidade (Whittington, 2012).

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

trabalho, articulei tais políticas com as narrativas do (sobre)viver partilhadas entre estudantes dissidentes-cotistas da instituição pública, embasando com saberes produzidos pelos Estudos Feministas da Deficiência, Estudos Decoloniais e Subalternos em perspectivas epistemológicas do sul global⁶.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (Brasil, 2008a), elaborada pelo Ministério da Educação, após a promulgação do Decreto n. 6.949/2009 (Brasil, 2009) e do Decreto Legislativo n. 186/2008 (Brasil, 2008b), estabelece que, para garantir o acesso, permanência e participação estudantil no ensino superior, deve haver planejamento e organização de recursos e serviços que promovam acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, e nos materiais didáticos e pedagógicos (Brasil, 2008a).

No tocante ao acesso à educação, a principal política pública de garantia de acesso ao ensino superior às pessoas com deficiência no Brasil é estabelecida pela Lei n. 13409/2016, que altera a Lei n. 12711/2012, a Lei de Cotas, incluindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016). Assim, a referida lei garante que 50% das vagas nas universidades federais sejam destinadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público. Dentro destes 50%, as vagas serão preenchidas por pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, considerando categorias diferentes de acordo com a renda per capita familiar (igual ou inferior a um salário mínimo e superior a um salário mínimo).

Além disso, a Lei n. 13146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), criada com base na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (Brasil, 2008b) visa proibir qualquer forma de preconceito e discriminação contra pessoas com deficiência; a eliminação de barreiras; e garantia de acesso

⁶ Dimenstein *et al.* (2020) utilizam as definições de Sul e Norte Global não apenas como marcadores territoriais, mas como representações do sofrimento causado pelo capitalismo. Essas categorias refletem a exploração entre centro e periferia no sistema mundial, operando de forma fluida e porosa, onde o Sul pode estar presente no Norte e vice-versa.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

igualitário a condições de educação inclusiva, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à assistência e à convivência comunitária (Gesser & Moraes, 2023).

As autoras ainda destacam que o Brasil “tem uma das mais completas e avançadas legislações do mundo no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência” (Gesser & Moraes, 2023, p. 2); no entanto, é necessário ressaltar que ainda há muito a ser feito para efetivar tais políticas e o reconhecimento da experiência da deficiência enquanto legítima e digna da condição humana. Isso auxilia a recuperar a discussão da ampliação das possibilidades de modalidades de permanência estudantil, pautadas numa lógica anticapacitista, de modo a promover:

uma cultura de respeito à diversidade e às singularidades, que permite ampliar a discussão sobre a importância de adaptações para a acessibilidade de pessoas com deficiência, oportunizando equidades no processo de aprendizagem.

No campo das políticas de permanência estudantil, destaca-se a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (Brasil, 2024), responsável pela administração dos recursos federais destinados a ampliar e garantir a permanência de alunos em universidades e institutos federais, em especial atenção aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cumprindo o compromisso do governo brasileiro de construir uma educação pública, gratuita, de qualidade, mais inclusiva e equitativa (Brasil, 2024).

A instância interlocutora da Pnaes na UFSC é a PRAE. Com relação às políticas de acesso, o país busca reduzir as desigualdades produzidas-e-reproduzidas para pessoas em situação sócio-histórica de vulnerabilidade, como as pessoas negras, com deficiência, mães-solo, LGBTI+, empobrecidas, entre outras. Tal categoria foi criada com as funções de implementar e gerenciar programas e projetos relacionados à política estudantil, a saber: Alojamento Estudantil Indígena, Auxílio Creche, Auxílio Moradia, Bolsa Estudantil e Permanência do MEC, Programa de Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAIC), Moradia Estudantil, entre outros. Assim, buscou-se evidenciar que as políticas públicas de acesso e possibilidades de permanência ofertadas pela Universidade não são suficientes para garantir a plena participação e, consequentemente, as nossas permanências.

As vagas ofertadas entre as modalidades de permanência são disputadas a partir da validação da renda, como estabelece a Portaria Normativa do Ministério da Educação n.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

09/2017 (Brasil, 2017), que instrumentaliza a reserva de vagas estabelecida na Lei de Cotas (Brasil, 2016). Nesse sentido, é importante destacar que, quanto mais pessoas estudantes cotistas concorrendo às modalidades de permanência, maior a demanda. A baixa oferta de recursos oriundos das políticas de permanência estudantil potencializa os indicadores de vulnerabilidade socioeconômica e sublinha as im/permanências daqueles que solicitam os recursos para (sobre)vivência na instituição de ensino.

Assim, buscou-se refletir sobre os dispositivos legais de garantia de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior e aos dispositivos e hierarquias de regulação de poder, que não correspondem a uma garantia de participação ou permanência dessas na UFSC. A partir de narrativas pessoais e encontros com estudantes cotistas desta universidade, lançamos pistas para a reflexão sobre as políticas públicas de permanência e participação a partir de uma perspectiva ético-política e da ética relacional do cuidado (Kittay, 2011).

Para esta análise realizei um recorte buscando indicar a ética do cuidado nas práticas educacionais e no apoio institucional para estudantes com deficiência, circunscrevendo perspectivas ético-políticas que sustentam a garantia de permanência e participação estudantil universitária. Assim, objetiva-se analisar os impactos das políticas públicas educacionais brasileiras relativas à inclusão e permanência de estudantes dissidentes-cotistas no ensino superior, considerando suas especificidades e desafios.

1. Metodologia

Este estudo articula duas modalidades de fontes de dados, de naturezas distintas. A primeira refere-se a registros de campo produzidos por mim durante minha participação na Mesa Redonda “Estratégias e (sobre)vivências negras e dissidentes na UFSC”, realizada em junho de 2023, no âmbito do evento intitulado “II Confabulações Escuírecidas”, sediado na UFSC, em Florianópolis/SC. A ênfase deste evento recaiu nas trocas de experiências e debates sobre questões relativas à desigualdade social, identidade e acessibilidade. Neste evento, algumas falas foram significativas e representativas de muitos estudantes cotistas: pessoas autodeclaradas negras, empobrecidas, sendo algumas, com deficiências. As falas representativas foram registradas por meio de anotações em diário de campo, elaboradas no momento do evento e revisitadas posteriormente para fins de análise. Cabe destacar que, por se

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

tratar de participação em evento aberto e não de uma pesquisa com coleta direta e dirigida de dados (como entrevistas estruturadas), não houve solicitação formal de consentimento às participantes. Como salvaguarda ética diante dessa limitação, optou-se por utilizar somente falas que ecoaram representativas, não individualizadas, preservando o anonimato de todas as pessoas cujas falas são aqui mobilizadas.

A segunda modalidade de dados é de natureza documental, voltada à análise de fontes secundárias publicadas. Incluem-se aqui a entrevista concedida por *Helena* ao Jornal ND Mais, publicada em 2024, que versa sobre as barreiras e desafios enfrentados no acesso e permanência de estudantes cotistas perante o contexto acadêmico (Rohde, 2024), incorporada como fonte complementar, já em etapa de análise, por corroborar e ampliar as narrativas coletadas presencialmente, bem como o arcabouço legal e normativo federal, a saber: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei de Cotas (Brasil, 2016) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Observou-se, ainda, a Política Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2024) e as ações desenvolvidas pela PRAE, além da pesquisa apresentada no Relatório de Monitoramento e Avaliação da Política de Enfrentamento ao Racismo, organizado pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade da instituição de ensino (PROAFE) (UFSC, 2024), que fornece dados e reflexões sobre a permanência de estudantes não-brancos na universidade.

Nesse sentido, este estudo utiliza a perspectiva crítica feminista pós-estruturalista (Beiras; Espinosa; Garcia, 2017) para redefinir a narrativa histórica e compreender os discursos que perpetuam desigualdades. Essa abordagem promove a reconstrução de novos sentidos e significados, conferindo um caráter político ao estudo. Além disso, envolve uma interlocução e reflexão crítica sobre as políticas públicas existentes na educação voltadas para pessoas com deficiência, destacando a importância dos Estudos Feministas da Deficiência, Estudos da Deficiência na Educação, Estudos Decoloniais, Subalternos e Críticos de Raça.

2. Resultados e Discussão

2.1. Deficiência e raça: um resgate histórico da exclusão social brasileira

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Conectamos as interpelações do capacitismo e do racismo a partir do processo histórico marginalizador em que o povo latino foi e ainda é submetido diante do binômio colonialismo/colonialidade⁷. Ambas categorias se entrelaçam quando relacionam as perspectivas sociais, políticas e históricas que constituem os conceitos e ideias que hierarquizam/privilegiam as classes dominantes e marginalizam as classes oprimidas, resultando em desigualdades sociais. Essas dinâmicas são evidentes em diversas instituições, como nas de ensino superior, onde as políticas públicas atuais muitas vezes não conseguem combater efetivamente as estruturas de poder que perpetuam essas desigualdades. Além disso, a falta de representatividade e de políticas afirmativas eficazes contribuem para a reprodução dessas desigualdades no ambiente universitário.

A autora Diniz (2007) resgata as lógicas produzidas e reproduzidas sobre a pessoa com deficiência, desde um modelo caritativo-religioso, com uma perspectiva assistencialista, divina e piedosa; ao modelo biomédico, que centra a deficiência na narrativa da tragédia, da reabilitação e da cura; até chegarmos ao modelo social da deficiência, que considera a experiência da deficiência numa sociedade ineficiente e incapaz de se envolver com as particularidades e modos de vida das pessoas com deficiência. Este modelo, embora mais progressista, ainda enfrenta desafios significativos na prática, especialmente em contextos onde o capacitismo está profundamente enraizado. Em contraponto, é possível identificar lugares onde o capacitismo é menos arraigado, oferecendo oportunidades para práticas mais inclusivas e equitativas (Mello; Cabistani, 2019). As narrativas sobre deficiência, muitas vezes, são moldadas por estigmas que perpetuam a exclusão, criando barreiras sistêmicas ao acesso e à permanência.

No primeiro semestre de 2024, a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), também vinculada à PROAFE, publicou que aproximadamente 553 condições de deficiência entre estudantes da graduação (UFSC, [s.d.]a) e 177 condições de deficiência entre estudantes da pós-graduação se autodeclararam pessoas com deficiência (UFSC, [s.d.]b). Em nota, a Coordenadoria informa que esse dado é estimado, considerando aquelas e aqueles estudantes com deficiência que não se autodeclararam nos sistemas de informação da instituição.

⁷ Hollanda (2020) define o colonialismo como uma relação política e econômica de dominação colonial de um grupo social sobre outro. Já a colonialidade se envolve não só com a dominação colonial, mas atravessa relações intersubjetivas que se modulam a partir destas posições de domínio e subalternidade do viés racial.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A autora Ferrari (2020) reúne as discussões acerca da colonialidade de poder, gênero e raça para elaborar a “colonialidade da capacidade” a partir de exemplos sobre as relações de trabalho no contexto da América Latina anterior aos processos de colonização. A autora aborda como a hegemonia do paradigma modernidade/colonialidade e a produção do conhecimento impõem uma posição dominante, tradicional e única da história a partir do mundo eurocêntrico sob uma lógica produtivista, intelectual, estética, de saúde e beleza sobre as pessoas com deficiência. Assim, Ferrari (2020) conceitua a colonialidade da capacidade como:

a desarticulação, o apagamento e a substituição pelo pensamento moderno/colonial, da ética comunitária da reciprocidade e cooperação típicas da cosmovisão dos nossos povos latino-americanos e das lógicas que correspondem às formas de organização e gestão do trabalho e aos recursos para a existência (Ferrari, 2020, p. 125, [tradução nossa]).

Como apresentado na introdução do artigo, a realidade universitária, especialmente no contexto latino-americano, é significativamente marcada por dinâmicas de exclusão incluyente (Gentili, 2009). Essa dinâmica não é acidental, mas está profundamente enraizada e é refletida na operação da colonialidade da capacidade (Ferrari, 2020), esta que, ao desarticular éticas comunitárias de reciprocidade e cooperação, perpetua estruturas que resistem à mudança institucional que beneficia grupos normativos em detrimento de outros. A formação de comunidades acadêmicas inclusivas requer mudanças sistêmicas e um compromisso coletivo com a diversidade e a equidade.

As narrativas sobre deficiência, muitas vezes, são moldadas por estigmas que perpetuam a exclusão, criando barreiras sistêmicas ao acesso e à permanência. Na matéria do Jornal ND Mais, intitulada “UFSC teve aumento de 160% em número de alunos negros formados após 15 anos de cotas”, Rohde (2024) entrevista uma autodeclarada mulher negra e cotista, Helena, recém formada no curso de psicologia: “Às vezes acho que é mais difícil permanecer do que entrar, porque a gente tem que dar conta de muita coisa. A maioria aqui teve que trabalhar enquanto estudava e a gente perde um monte de oportunidade dentro da UFSC” (Rohde, 2024, n.p).

A partir da obra de Freyre (2019), é possível compreender a ideia de raça como uma construção cultural profundamente ligada aos processos de colonização e escravização. A abolição, ainda que inconclusiva, a ascensão do capitalismo e as disputas por códigos, símbolos

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

e formas de participação social geraram desigualdades históricas que continuam a afetar de maneira profunda as pessoas negras africanas e os povos originários americanos escravizados. Tais desigualdades, muitas vezes invisibilizadas, persistem até os dias atuais na forma de barreiras institucionais e sociais, evidentes, por exemplo, nas dificuldades enfrentadas por estudantes negros, negras e indígenas no acesso e na permanência nas universidades.

Segundo o Relatório de Monitoramento e Avaliação da Política de Enfrentamento ao Racismo (UFSC, 2024), o corpo discente da referida universidade representa 79,7% de estudantes autodeclarados brancos e amarelos e 18,5% de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas⁸. Essa discrepância evidencia a exclusão que persiste dentro da universidade de referência, que apresenta uma política de cotas para ingresso de estudantes desde 2013. Isso demonstra a complexidade do debate, considerando que o tempo de aplicabilidade de uma política pública tende a alterar a participação política de pessoas diversas dentro do ambiente a que se destina. No entanto, no caso citado, a presença de estudantes cotistas ainda se configura um quantitativo reduzido, ou seja, apesar da possibilidade de acesso à universidade com o sistema de cotas, poucas são as pessoas que conseguem ingressar por meio desta política. Processo ainda agravado pelo ambiente pouco acolhedor e excludente de que o ensino superior é mantenedor.

A interseccionalidade entre raça e classe social é fundamental para compreender como essas barreiras se apresentam de maneira distinta para diferentes grupos, uma vez que as experiências de exclusão e marginalização são múltiplas e complexas. Nesse sentido, é imprescindível reconhecer que as interseccionalidades desempenham um papel essencial na formulação de estratégias inclusivas e equitativas que possam efetivamente combater essas desigualdades e promover uma educação superior mais justa.

Os construtos sociais que operam de modo a hierarquizar e engendrar as sociedades colonizadas visando à manutenção de um *status quo* [do colonizador] que se atualiza

⁸ Para a elaboração do *Relatório de monitoramento e avaliação da política de enfrentamento ao racismo: Diagnóstico* (UFSC, 2024), o agrupamento de estudantes “brancos e amarelos” separadamente dos grupos “pretos, pardos e indígenas” é uma escolha ética, política e metodológica adotada pelo Grupo de Trabalho (GT) que elaborou o documento. Nesse sentido, essa distinção visa evidenciar as desigualdades historicamente estruturadas que afetam de forma desproporcional as pessoas negras e indígenas no contexto universitário. O raciocínio por trás dessa apresentação de dados é que processos institucionais de racismo não impactam desfavoravelmente pessoas que se autodeclararam brancas ou amarelas na mesma medida que incidem sobre os grupos minorizados racialmente, tornando a análise focada nestes últimos crucial para o compromisso de promoção da equidade racial.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

diariamente. As discussões teóricas pós-coloniais e decoloniais nos alertam justamente sobre a maneira como ocorrem essas atualizações desde os processos históricos de independência dos povos submetidos aos regimes imperialistas e à colonização, e o que supõe a superação do colonialismo; e um posicionamento crítico epistêmico e epistemológico para pensar o sul global sustentado pelas teóricas sul-asiáticas Ranjit Guha, Gayatri Spivak, Partha Chatterjee e Dipesh Chakrabarty (Ballestrin, 2013) nos Estudos Subalternos. Esses estudos teorizam, a partir do fato histórico da colonização, sobre as “fronteiras materiais, políticas, econômicas, epistemológicas e simbólicas do continente europeu, à custa da dominação, repressão, invisibilização e violência contra outros povos e culturas” (Dimenstein *et al.*, 2020, p. 2). Essa análise crítica é essencial para entender como as políticas de inclusão, ao não confrontarem essas estruturas, acabam por reforçar as mesmas desigualdades que pretendem mitigar. Para uma verdadeira inclusão, é necessário um engajamento ativo na des-construção dessas hierarquias cujo comprometimento deve ser refletido em práticas diárias e nas políticas institucionais que promovam a equidade.

Outro fator em comum na discussão entre deficiência e raça é o processo eugênico e potencialmente genocida que envolve a população com deficiência e/ou negra. O “problema de identidade nacional” apresentado por Munanga (2004) orientou teorias e práticas de branqueamento que buscavam transformar o Brasil em uma nação presumidamente branca (Goés, 2005). Nesse contexto, intensificaram-se políticas de exclusão, institucionalização, esterilização e extermínio, fundamentadas em padrões eurocêntricos de humanidade. Essas práticas históricas ainda ressoam nas estruturas institucionais contemporâneas que, embora muitas vezes sutis ou disfarçadas sob o discurso da neutralidade, continuam a reproduzir mecanismos de exclusão e marginalização de grupos historicamente oprimidos. O reconhecimento crítico dessas heranças é fundamental para que se possa construir um diálogo mais honesto e profundo sobre a inclusão no ensino superior e, portanto, deve ser encarado como uma prioridade nas agendas institucionais. A higienização do Brasil, impulsionada por políticas de embranquecimento e pela imposição de normas corporais, funcionou (e ainda funciona) como estratégia para aniquilar corpos considerados desviantes da norma, corpos subalternizados, racializados, patologizados. O eugenismo e o racismo no Brasil beneficiaram pessoas dentro dos padrões normativos e seus descendentes, especialmente no acesso à educação, saneamento e demais políticas públicas. Além disso, essas ideologias operam com a intenção de impedir a transmissão hereditária de características consideradas

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

“degeneradas”, como pessoas com deficiência, negras, idosas, LGBTI+ etc. (Gonçalves, 2019; Regis, 2013), considerada como ameaça à ordem social.

A presença de estruturas capacitistas e racistas, cuidadosamente mantidas pelo sistema capitalista-neoliberal, reforça a lógica segundo a qual é “mais fácil que o aluno desista do que a universidade mude”, ideia reiteradamente presente, sob diferentes formulações, nas discussões da Mesa Redonda. Essa afirmação retoma as reflexões apresentadas na introdução sobre as insuficiências das políticas públicas de permanência e sobre as vulnerabilidades produzidas e aprofundadas pelas experiências de (sobre)vivência na universidade. Ela também lança luz sobre a ideologia meritocrática como um dispositivo de responsabilização individual, que desconsidera as desigualdades estruturais e naturaliza a exclusão (Behár, 2019). Como relatado pelas participantes do encontro, essa lógica tem efeitos concretos sobre os corpos dissidentes, com deficiência e racializados. Helena, em entrevista ao ND Mais (2024), enfatiza: “Tudo isso já mostra que a ação afirmativa é boa, mas não é o suficiente para cobrir o *déficit* social histórico que a gente tem”. Retomamos, assim, as discussões sobre como as questões sociais, raciais e as perspectivas interseccionais determinam os lugares simbólicos e materiais da moralidade, da intelectualidade e da estética (Schucman, 2012; Hasenbalg, 1979; Diaz Benites; Mattos, 2019), relegando determinados sujeitos a posições subalternas, como será apresentado a seguir.

2.2. “A universidade é um ambiente tóxico para estudantes de baixa renda. Colocam pessoas negras e pobres em servidão aos demais”

A frase soou como uma denúncia durante o evento realizado pelas II Confabulações Escuírecidas, registrada em diário de campo, refletindo a experiência comum de pessoas pretas e empobrecidas, resgata o que as autoras Dimenstein *et al.* (2020) abordam: de um lado, estão os sujeitos colonizados, tidos como atrasados, selvagens, irracionais e inferiores; de outro, apresenta-se o colonizador como um modelo universal de sujeito, desenvolvido, racional e superior. A partir de uma leitura gramsciana, o subalterno é “entendido como classe ou grupo desagregado e episódico, com uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória, pela obliteração das classes dominantes” (Ballestrin, 2013, p. 93). Assim, a pessoa subalternizada está condicionada ao que Quijano (2000) teoriza sobre a colonialidade: um modo de pensar e

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

agir afetado pelo sistema imperialista colonial, que hierarquizava classificações de saberes, localidades e pessoas, impulsionando uma atualização das modalidades de opressão e inferiorização, que excluem aqueles que não se encaixam no perfil do homem heterossexual e branco. Este último é o sujeito que organiza a sociedade, as instituições, as estruturas e as subjetividades (Martins; Benzaquen, 2017).

Assim, as instituições são mecanismos que estruturam as interações sociais e mantêm a ordem e a estabilidade social. Para o campo da educação, elas operam como fator fundamental na transmissão de tais ideologias dominantes e racistas, pois perpetuam uma perspectiva caricatural e mistificada, que apresenta pessoas negras como exóticas, emocionais e primitivas. Ou seja, opera-se um processo de desumanização, o que leva à desmobilização de pessoas negras e desconhecimento de seus direitos como cidadãos, já que não são entendidos como tais (Ferreira, 2002).

Para as pessoas com deficiência, as (sobre)vivências na universidade costumam ocorrer às custas da fadiga de acesso (Konrad, 2021), que denota a acessibilidade educacional centrada na própria pessoa com deficiência, o tempo produzido pela lógica capitalista-neoliberal, a ausência de dispositivos de reconhecimento da pertença coletiva e dos encontros entre pares e a ausência de perspectivas político-pedagógicas, assim como instrumentos de ensino-aprendizagem inclusivos, emancipatórios e anticapacitistas, pautadas na ética relacional do cuidado (Kittay, 2011).

A perspectiva feminista da deficiência traz importantes contribuições para a construção de universidades mais inclusivas. Gesser e Nuernberg (2017) enfatizam a necessidade de refletir sobre o cuidado como uma questão de justiça social, onde a dependência não deve ser compreendida como uma fraqueza, mas como uma característica inerente à condição humana. Essa apreensão desafia o “mito da pessoa independente” que permeia as sociedades ocidentais, destacando a importância das relações de interdependência e do cuidado em um ambiente educacional que deve acolher e respeitar as singularidades de cada estudante.

Assim, ao considerarmos a ética do cuidado, é crucial que as universidades não apenas garantam a acessibilidade física, mas também promovam a participação ativa das estudantes com deficiência em todos os âmbitos da vida acadêmica. Isso implica um compromisso político com a inclusão, que vai além do cumprimento das normas legais e busca criar um ambiente em

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

que todos os estudantes possam exercer sua autonomia e desenvolver seus conhecimentos, respeitando suas necessidades e direitos.

Além disso, ao criticarmos os ideais meritocráticos que negam as diferenças e perpetuam a exclusão, devemos reconhecer que a verdadeira inclusão deve proporcionar não apenas igualdade de condições, mas também um espaço seguro e acolhedor, onde todas as estudantes possam compartilhar suas experiências e contribuir para a construção de um ambiente educacional mais equitativo.

2.3. “Quando me dou conta, percebo que não há cuidado institucional e me fortaleço com aqueles que me querem aqui”

A experiência da “fadiga de acesso”, comumente vivida pelos estudantes com deficiência na UFSC, conforme observado durante a Mesa Redonda e registrado em diário de campo, e definida por Konrad (2021), ilustra vividamente a ausência de “cuidado institucional” e a insuficiência das políticas de permanência. Estudantes com deficiência relatam a angústia de precisar “reivindicar meus acessos todos outra vez” a cada início de semestre, descrevendo como um “esforço constante na coordenação de curso, com professores e colegas de turma”. Essa necessidade incessante de negociação para garantir sua participação revela que, embora políticas públicas existam para oferecer suporte, elas não são suficientes para reparar o histórico que se reflete nas dificuldades de plena participação e permanência.

Para além da assistência financeira, as políticas falham em prover proativamente as condições necessárias, deixando o ônus do acesso recair sobre a estudante, resultando num processo exaustivo de (sobrevivência). Essa dinâmica é um sintoma da lógica da “exclusão incluyente” (Gentili, 2009), onde, apesar da inclusão legal via ações afirmativas como a Lei de Cotas e a LBI, processos exclusivos persistem dentro da instituição, tornando a permanência um processo custoso assim como ingresso, como já apontado por *Helena* na seção 2.1. As raízes dessa persistente exclusão residem no capacitismo estrutural, que opera um sistema de hierarquias de corpos e saberes e resiste à mudança institucional. As políticas de permanência e acessibilidade existentes, muitas vezes se baseiam em descrições ou suposições pré-determinadas sobre as condições das pessoas com deficiência, em vez de confrontar essa estrutura subjacente, operam dentro da lógica capacitista, ao invés de desmantelá-la. Dessa

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

forma, a “fadiga de acesso” que estudantes com deficiência expõem como as políticas de permanência, limitadas pela “exclusão includente” e ineficazes contra o capacitismo estrutural, transferem para o indivíduo a responsabilidade pela acessibilidade e pelo cuidado que deveriam ser providos institucionalmente e coletivamente.

Além disso, as políticas de permanência e participação circunscrevem estratégias da educação inclusiva e acessibilidade educacional pautadas no caráter descritivo de nossas deficiências, baseadas em noções apriorísticas de nossas condições corpo-mente-funcionamentos. Portanto, é necessário “aleijar”, “descolonizar, mutilar, deformar e contundir o pensamento hegemônico sobre deficiência, acesso e inclusão, provocando-lhe fissuras” (Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia, 2020, p. 4). Nesse contexto, destacamos “as estratégias inventivas da intimidade de acesso na rede de educação brasileira” como um recurso vital para a (sobre)vivência das pessoas com deficiência no ensino superior, que evidencia a ausência de “cuidado institucional”. Assim, com base no exposto por estudantes presentes no espaço da Mesa Redonda, reconhecemos o cuidado relacional, acessando hooks (2013) para pensar a educação como um ato de libertação coletiva e, conseqüentemente, resgatando os princípios da justiça para pessoas com deficiência propostos pelo coletivo *SINS INVALID* (2019), alicerçado na construção de uma sociedade que rompa com o ideal de sujeito independente, fomentando o acolhimento de corporalidades múltiplas. Esses princípios, por sua vez, complementam e fomentam a aliança entre as pessoas com deficiência e delas com as aliadas da luta anticapacitista.

Nesse sentido, as pessoas negras, com deficiência e *queer* ativistas do coletivo *SINS INVALID* (2019) trazem a flexibilidade e as nuances necessárias para criar e explorar novas maneiras de existir para além da capacidade compulsória (McRuer, 2021), reconhecendo que as necessidades de acesso:

não são vergonhosas, todos nós temos várias capacidades que funcionam de forma diferente em vários ambientes. As necessidades de acesso podem ser articuladas dentro de uma comunidade e atendidas de forma privada ou por meio de um coletivo, dependendo das necessidades e desejos de um indivíduo e da capacidade do grupo (*SINS INVALID*, 2019, n.p).

Sendo assim, compartilhar a responsabilidade pelas necessidades de acesso é uma forma de solicitá-las sem comprometer nossa integridade, equilibrando a autonomia enquanto estamos

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

em comunidade, sem fragilizar nossas vulnerabilidades, sabendo que nossas demandas serão respeitadas.

Antes do grande projeto colonial de expansão da Europa Ocidental, entendia-se a natureza da interdependência dentro das comunidades. Percebemos a libertação de todos os sistemas vivos e da terra como parte integrante da libertação de nossas próprias comunidades, já que todos compartilhamos um planeta (*SINS INVALID*, 2019). Assim, não nos referimos aqui a uma condição de individualização de responsabilidades que são pautas coletivas da discussão de cuidado. O que identificamos nestes relatos são brechas que possibilitam contribuir para os caminhos da emancipação política e participativa da pessoa com deficiência, que, inclusive, em contato e afetação com o coletivo, que neste caso é um espaço de recorrentes processos de desconstituição de ser enquanto território violento, marginalizado, precarizado e colonizado, possa se responsabilizar coletivamente. O aspecto relacional comunitário tem uma importância fundamental para ampliarmos o debate sobre acesso coletivo, acessibilidade libertadora e intimidade de acesso (Mingus, 2011), que constituem premissas significativas da Justiça Defeça⁹ (*SINS INVALID*, 2019).

Mingus (2018) afirma que não basta garantir o acesso técnico e logístico. “Eu não quero apenas inclusão, eu quero acessibilidade libertadora e intimidade acessibilizadora” (Mingus, 2018, p. 4). É preciso desejar mais do que o acesso pela rampa: é necessário reivindicar a legendagem em materiais audiovisuais, a tradução simultânea e a presença de janelas com Língua de Sinais, como a LIBRAS, no Brasil. A acessibilidade libertadora vai além da presença física; ela possibilita envolvimento e participação plena nos espaços. Trata-se de uma prática comprometida com o amor, a justiça, a conexão e a comunidade, e que carrega o potencial de transformar realidades para que os danos não se repitam.

Nesse contexto, as autoras Luiz e Silveira (2020), apontam na pesquisa “Pessoas com Deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da Ética do Cuidado para a Promoção da Justiça Social”, a temática sob uma perspectiva emancipatória que visa garantir a participação social das pessoas com deficiência. Elas ampliam as compreensões de gênero e problematizações já realizadas dentro dos campos de estudos feministas, enriquecendo as

⁹ Na mesa-redonda 04 do VII ENADIR (2021), Anahí Mello e Helena Fietz propuseram a tradução de *Disability Justice* para “Justiça Defeça”, termo que, embora não faça parte do vocabulário formal da língua portuguesa, vem sendo adotado no ativismo como aproximação da noção de *disabled* em inglês.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

discussões sobre justiça social, constituição do sujeito, saberes subjugados, ações coletivas e questões identitárias das pessoas com deficiência. Para essas autoras, o cuidado é um ponto crucial no debate sobre justiça social, refletindo sobre se esses valores permeiam o desenho institucional da política do cuidado implementada pelo Governo Federal.

Dessa forma, a inclusão de estudantes com deficiência na universidade deve ser entendida como um processo contínuo de reflexão e transformação, onde o cuidado e a interdependência como apontados por Kittay (2011) são fundamentais para garantir que todos possam participar plenamente da vida acadêmica e desenvolver suas potencialidades em um ambiente que valoriza a diversidade e a equidade. No entanto, devemos romper com as narrativas únicas de nossas diferenças, apontando o leme para a necessidade de novas narrativas que desafiam a norma padrão branca (Schucman, 2012) e também as narrativas sobre deficiência. É crucial considerar a educação como ferramenta de desmantelamento de todas as estruturas discriminatórias e focar em como as práticas educativas podem ser transformadas para promover a inclusão real e significativa.

Por fim, não deveríamos precisar silenciar nossas vozes, temer reações negativas ou enfrentar o vazio do silêncio para sermos consideradas apropriadas ao expressar nossas realidades e as de nossas comunidades, apenas para podermos falar sobre nossas próprias vidas. Isso também faz parte do isolamento que enfrentamos todos os dias, registrado em falas sobre a solidão da pessoa com deficiência: “Me sinto sozinho, cansado e resisto à desistência, pois está dado que não me querem aqui”. Para Mingus (2018), a justiça pela deficiência é simplesmente outro termo para o amor. Ela afirma ainda que o trabalho pela libertação é uma profunda prática de amor. A “libertação coletiva” é um dos princípios da Justiça Defiça que questiona como pessoas com habilidades mistas, multirraciais, multigeracionais e de classes variadas podem se mover juntas para não deixar nenhum corpo/mente para trás (*SINS INVALID*, 2019). A resposta de Mingus (2018) é que é amando uns aos outros e a nós mesmos, quebrando o isolamento e os muros que existem entre as pessoas com deficiência que podemos ser livres e vencer batalhas políticas. Como diz hooks (2021), o amor é uma ação e não simplesmente um sentimento, e está ligado ao sentido coletivo, ético e político da vida.

Considerações finais

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A pesquisa realizada sobre as (sobre)vivências de estudantes cotistas na Universidade Federal de Santa Catarina revela, à luz da ética do cuidado (Kittay, 2011; hooks, 2021), que o compromisso institucional com o acesso, a permanência e a participação não pode se restringir ao cumprimento formal de diretrizes legais. A fadiga de acesso relatada por estudantes com deficiência e a lógica de que “é mais fácil que o aluno desista do que a universidade mude”, denunciada por estudantes negras e empobrecidas, ilustram concretamente o que Kittay descreve como a falha institucional em reconhecer a interdependência como condição humana: ambas as narrativas evidenciam políticas que transferem ao indivíduo, e não à estrutura, o ônus de garantir sua própria permanência. Essa dinâmica, por sua vez, confirma a leitura decolonial e subalterna (Quijano, 2000; Dimenstein *et al.*, 2020) de que a intersecção entre racismo e capacitismo não é acidental, mas herda e atualiza hierarquias coloniais que persistem mesmo sob o discurso da inclusão.

Nesse sentido, a insuficiência apontada por Helena, para quem “a ação afirmativa é boa, mas não é o suficiente para cobrir o *déficit* social histórico” corrobora o argumento central deste artigo: políticas de acesso fundamentadas exclusivamente na lógica da ação afirmativa, sem uma transformação estrutural das relações de cuidado institucional, reproduzem a “exclusão includente” (Gentili, 2009) já discutida. É diante desse limite que os princípios de justiça pela deficiência propostos por Mingus (2018) e *SINS INVALID* (2019), a libertação coletiva, recusa em deixar corpos/mentes para trás e se tornam um horizonte político concreto, e não apenas um ideal: eles indicam que a garantia de permanência estudantil depende de uma reorganização coletiva do cuidado, e não de ajustes pontuais e individualizados.

Cabe reconhecer, contudo, os limites deste estudo. As narrativas de campo aqui mobilizadas partem de registros em diário elaborados durante minha participação na Mesa Redonda, sem gravação em áudio ou consentimento formal para pesquisa direta, o que restringe a possibilidade de ampliação de falas reflete uma limitação metodológica assumida. Da mesma forma, a análise concentrou-se em uma única instituição de ensino superior e articulou um número reduzido de narrativas, o que não permite capturar a diversidade de experiências de estudantes negras e com deficiência em outros contextos institucionais e regionais do país.

Diante disso, aponta-se como agenda de pesquisa futura a realização de estudos que possam ampliar o número e a diversidade de participantes, bem como investigações comparativas entre diferentes instituições federais de ensino superior. Sugere-se ainda o

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

acompanhamento longitudinal das políticas de permanência estudantil, de modo a avaliar seus efeitos concretos sobre a garantia de acesso e permanência de estudantes negras, empobrecidas e com deficiência ao longo do tempo.

Por fim, as reivindicações apresentadas nesta pesquisa sinalizam um caminho a ser trilhado para a transformação das políticas públicas educacionais brasileiras e para a emancipação coletiva na educação. Ao articular as (sobre)vivências de estudantes participantes das “II Confabulações Escuírecidas” com o referencial teórico da ética do cuidado e dos estudos decoloniais e da deficiência, este artigo lança pistas de que a garantia de permanência estudantil depende de uma reorganização coletiva e institucional do cuidado, agenda esta que os estudos futuros podem ajudar a aprofundar, no horizonte por uma educação superior inclusiva, antidiscriminatória e emancipatória.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 11 maio 2025.

BARROCO, Sonia Mari Shima.; MATOS, Neide da Silveira Duarte.; FERREIRA, Gesilaine Mucio. Recomendações dos organismos internacionais para a América Latina: Inclusão escolar, sustentabilidade e desigualdade estrutural. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, e27403, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v48.27403>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BÉHAR, Alexandre Hochmann. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 89, p. 249-268, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-9260893>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEE-EI]**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186 de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017.** Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).** Secretaria de Educação Superior (Sesu) & Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/es/pnaes/>. Acesso em: 11 maio 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Contracartilha de acessibilidade:** reconfigurando o corpo e a sociedade. São Paulo: Anpocs; Rio de Janeiro: UERJ, 2020.

CONFABULAÇÕES ESCUÍRECIDAS. Instagram, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/escuirecidas/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

COSTA, Denise Ferreira da; MACIEL, Solange Mantanher da Costa; MIGUEL, Eliana Alves; OLIVEIRA, Maria Ferreira da Silva; TUCHINSKI, Carla Maria Fernandes; WATHIER, Juliana Costa. Educação inclusiva: breve contexto histórico das mudanças de paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVI, n. 000092, 30

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

nov. 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas>. Acesso em: 10 maio 2025.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; MATTOS, Amana. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. **Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos**, v. 2, p. 67-94, 2019.

DIMENSTEIN, Magda; SILVA, Gabriel de Nascimento e; DANTAS, Candida; MACEDO, João Paulo; LEITE, Jáder Ferreira; ALVES FILHO, Antonio. Gênero na perspectiva decolonial: revisão integrativa no cenário latino-americano. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n361905>. Acesso em: 12 maio 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

MELLO, Anahi Guedes de; FIETZ, Helena; RONDON, Gabriela. **Entre os ‘direitos das pessoas com deficiência’ e a ‘justiça defixa’**: reflexões antropológicas a partir do contexto brasileiro [vídeo]. VII ENADIR - ENCONTRO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA DO DIREITO, ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TVPdIWzaS8A>. Acesso em: 17 abr. 2025.

FERRARI, Marcela Beatriz. Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. **Nómadas**, Bogotá, n. 52, p. 115-131, 2020. Disponível em: https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502020000100115. Acesso em: 11 maio 2025.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, p. 69-86, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822002000100005>. Acesso em: 12 maio 2025.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>. Acesso em: 04 abr. 2025.

GESSER, Marivete; MORAES, Marcia. Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo defixa. **Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social**, 2023.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, p. 151-166, 2017.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro**: a proposta de povo em Renato Kehl. 2015. 276 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

GONÇALVES, Maria Emília dos S. Diversidade humana: raça e eugenia à brasileira. **Revista Pindorama**, v. 9, n. 9, p. 20-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.55847/pindorama.v9i9.613>. Acesso em: 12 maio 2025.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Introdução. In: VAREJÃO, Adriana; BARRAGÁN, Alba Margarita Aguinaga; SANTILLANA, Alejandra; FIGUEIREDO, Angela; COSTA, Claudia de Lima; CHÁVEZ, Dunia Mokrani; PAULINO, Rosana (orgs.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais, 2020. p. 9–19.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

KITTAY, Eva Feder. The ethics of care, dependence, and disability. **Ratio Juris**, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2010.00473.x>. Acesso em: 11 maio 2025.

KONRAD, Annika M. Access fatigue: The rhetorical work of disability in everyday life. **College English**, v. 83, n. 3, p. 179-199, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.58680/ce202131093>. Acesso em: 11 maio 2025.

LUIZ, Karla Garcia. **Implicações psicossociais do cuidado**: uma análise a partir das experiências de mulheres com deficiência que vivenciam a dependência complexa. 2023. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247724>. Acesso em: 11 maio 2025.

LUIZ, Karla Garcia; SILVEIRA, Thais Becker Henriques. Pessoas com deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção da justiça social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 113–127.

MELLO, Letícia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: <https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 11 maio 2025.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

MINGUS, Mia. **Access Intimacy: The Missing Link.** Leaving Evidence, 2011. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2011/04/04/access-intimacy-the-missing-link/>. Acesso em: 11 maio 2025.

MINGUS, Mia. **Disability justice is simply another term for love.** Leaving Evidence, 2018. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2018/02/14/disability-justice-is-simply-another-term-for-love/>. Acesso em: 11 maio 2025.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 2, n. 11, p. 10–31, 2017. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882>. Acesso em: 11 maio 2025.

MCRUER, Robert. **Teoría crip: Signos culturales de lo queer y de la discapacidad.** Kaótica Libros, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. p. 1–17. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>. Acesso em: 11 maio 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Espacio Abierto**, v. 28, n. 1, p. 255–301, 2019. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29720>. Acesso em: 11 maio 2025.

RÉGIS, Hebe Cristina Bastos. **Mulheres com deficiência intelectual e a esterilização involuntária: de quem é esse corpo?** 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123020>. Acesso em: 11 maio 2025.

ROHDE, Bruna. **UFSC teve aumento de 160% em número de alunos negros formados após 15 anos de cotas.** ND Mais, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/ufsc-teve-aumento-de-160-em-numero-de-alunos-negros-formados-apos-15-anos-de-cotas/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

SINS INVALID. **Skin, Tooth, and Bone: The Basis of Movement is Our People.** 2. ed. Oakland, CA: Sins Invalid, 2019. Disponível em: <https://sinsinprocess.squarespace.com/disability-justice-primer>. Acesso em: 11 maio 2025.

DEFICIÊNCIA, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 11 maio 2025.

UNESCO. **Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales:** Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 11 maio 2025.

UNESCO. **Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales:** Sistematización de resultados. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163352>. Acesso em: 11 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório de monitoramento e avaliação da política de enfrentamento ao racismo:** Diagnóstico. Florianópolis: Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade – PROAFE, 2024. Disponível em: https://relacoetnicoraciaiseequidade.paginas.ufsc.br/files/2024/07/Diagnostico_Racismo_Institucional_UFSC.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Dados sobre estudantes com deficiência da graduação.** Coordenadoria de Acessibilidade Educacional – CAE/UFSC. [s.d.]a. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/dados-sobre-estudantes-com-deficiencia/>. Acesso em: 11 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Dados sobre estudantes com deficiência da pós-graduação.** Coordenadoria de Acessibilidade Educacional – CAE/UFSC. [s.d.]b. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/dados-sobre-estudantes-com-deficiencia-da-pos-graduacao/>. Acesso em: 11 maio 2025.

WHITTINGTON, Karl. Queer. **Studies in Iconography**, v. 33, p. 157–168, 2012. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23924280>. Acesso em: 27 mar. 2025.



Este é um ARTIGO publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.